

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.015.3

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФАСИЛИТАЦИИ

И. В. Жижина,
Э. Ф. Зеер

Конец XX столетия характеризуется процессом становления новой парадигмы образования. Признание авторитета общегуманистических ценностей и прав человека как основополагающих принципов современного развития общества позволяет утверждать, что одним из важных положений парадигмы личностно ориентированного образования является взаимодействие учителя и ученика. Смена педагогической парадигмы создает условия для переориентации профессионального сознания учителя на признание приоритетным основанием деятельности способности уважать личность ученика, принимать его право на ценностное самоопределение.

Одним из источников профессионального роста педагога является фасилитация. Личностно ориентированный характер отношений, складывающихся в образовательном процессе, предполагает необходимость развития фасилитации у педагогов. Меняющемуся обществу необходим новый педагог, способный оперативно реагировать на происходящие общественные изменения, модифицировать свою собственную деятельность.

Эффект фасилитации впервые был обнаружен в исследованиях Н. Триплета. Фасилитация трактовалась им как любое улучшение индивидуального результата благодаря присутствию другого человека. В 1897 г. Н. Триплет заметил, что велосипедисты гораздо лучше выступают в гонке с соперником, чем в езде на время. Он решил провести эксперимент и протестировал гонщиков на дистанции 25 миль в обоих типах гонки, затем сравнил результаты. Участники гонки с соперниками показали результаты в среднем на 5 с в милю лучше, чем участники соревнований на время. Н. Триплет назвал это явление фасилитацией [2, с. 356–357].

В экспериментах, последовавших за исследованием Н. Триплета, также был обнаружен эффект фасилитации. Так, Мьюмен (1904) заметил, что всякий раз, как он входил в лабораторию, его студенты значительно улучшали

показатели работы на пальцевом эргографе по сравнению с показателями работы в одиночестве. Аналогичные результаты были обнаружены при выполнении словесных или простых двигательных заданий (Тревис, 1925; Дэшиел, 1930; Олпорт, 1920).

Дальнейшее изучение эффекта фасилитации можно обнаружить в исследовании Р. Зайонка (1965), который внес дополнения в понятие фасилитации и определил ее как изменение поведения человека в результате присутствия других людей, выполняющих ту же работу в то же время, но независимо друг от друга.

Итак, *фасилитация* (от англ. *facility* – благоприятные условия) – усиление доминантных реакций, действий, деятельности в присутствии других людей – наблюдателей и содейтелей [2, с. 356].

Педагогическая фасилитация – это усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов профессионально-педагогического процесса за счет особого стиля общения и личности педагога.

В теоретических и практических разработках в области обучения и воспитания К. Роджерса и других психологов гуманистического направления (Ф. Робак, Р. Тауша, Д. Эспи и др.) всесторонне исследованы особенности деятельности, личности, общения и творчества носителя такой центрации – педагога-фасилитатора, а также пути и методы его профессиональной подготовки.

Предпринятые А. Маслоу, К. Роджерсом и другими психологами исследования проявлений тенденции к самоактуализации в жизни и профессиональной деятельности педагогов-фасилитаторов показали, что “идеальные” формы личностного развития и функционирования могут изучаться в качестве реальных случаев [3, с. 138].

Впоследствии К. Роджерсом была предпринята попытка описать и проанализировать основные этапы группового процесса, переживания и чувства педагога-фасилитатора в групповом процессе и феноменологическую картину групповой ситуации на каждом этапе [4].

Решение проблемы развития фасилитации педагога предполагает рассмотрение нескольких аспектов и приводит к необходимости:

- теоретического обоснования необходимости развития фасилитации в профессионально-педагогической деятельности;
- определения личностно ориентированных технологий, обеспечивающих эффективность профессионального становления педагога;
- определения психотехнологий развития фасилитации педагога посредством проблемно-поискового обучения, тренингов общения и самопознания.

К. Роджерс подчеркивает, что в современном мире, характеризующемся постоянными изменениями, акцент в процессе обучения необходимо перенести с преподавания на фасилитацию учения. Такое изменение в обучении К. Роджерс рассматривает как проявление нового мышления, как подлинную реформу образования, которую нельзя обеспечить ни путем совершенствования навыков, умений, знаний и способностей учителя, ни посредством разра-

ботки и внедрения в процесс обучения новых экспериментальных программ и самых современных технических средств обучения [3, с. 138].

По убеждению К. Роджерса, действительная реформа образования должна основываться на перестройке определенных *личностных установок* учителя, реализующихся в процессе его межличностного взаимодействия с учащимися. К. Роджерс выделяет три основные установки педагога-фасилитатора.

Первая из них, описываемая терминами “истинность” и “открытость”, предполагает открытость учителя своим собственным мыслям и переживаниям, способность искренне выражать и транслировать их в межличностном общении с учащимися. Эта установка рассматривается как альтернатива столь типичной для традиционного педагога установке на сугубо ролевое поведение.

Вторая установка педагога-фасилитатора, описываемая терминами “принятие”, “доверие”, представляет собой внутреннюю уверенность педагога в возможностях и способностях каждого учащегося. Во многом (но не во всем) эта установка совпадает с тем, что в отечественной психолого-педагогической науке принято называть педагогическим оптимизмом, опорой на положительные качества воспитанника.

Третья установка, описываемая термином “эмпатическое понимание”, – это видение педагогом внутреннего мира и поведения каждого учащегося с его внутренней позиции, как бы его глазами. К. Роджерс отмечает, что педагог-фасилитатор, общаясь со своими учащимися, умеет, образно говоря, постоять в чужих туфлях, посмотреть глазами детей на все вокруг, в том числе и на себя. Эта установка – альтернатива типичному для традиционного педагога “оценочному пониманию”, т. е. пониманию через оценку, посредством приписывания учащимся фиксированных оценочных клише или ярлыков (тупица, умница, дебошир, тихоня и т. п.).

Таким образом, педагог, понимающий и принимающий внутренний мир своих учащихся без каких-либо оценок, ведущий себя естественно, в соответствии со своими внутренними переживаниями и, наконец, доброжелательно относящийся к учащимся, создает необходимые условия для фасилитации их осмысленного учения и личностного развития в целом. Если же, напротив, педагог не понимает и не принимает внутреннего мира своих учащихся, ведет себя неискренне, демонстрирует неуважение или холодность по отношению к учащимся, то он оказывает пагубное влияние на их личностное развитие.

К. Роджерс отмечает, что на основе этих установок каждый педагог-фасилитатор вырабатывает свой собственный инструментарий обучения.

Вместе с тем существуют общие методические приемы, применяемые в различных модификациях многими педагогами-фасилитаторами:

1) использование ресурсов учения (средств обучения: книг, наглядных пособий, приборов, инструментов и т. п.) и создание особых условий, облегчающих использование учащимися этих ресурсов, обеспечивающих их физическую и психологическую доступность учащимся;

2) создание в процессе обучения разнообразных обратных связей между педагогом и учащимися (взаимный опрос-диалог, собеседование, групповые формы общения и обучения и т. п.);

3) психолого-педагогическое сопровождение учащихся, т. е. фиксация четкого соотношения объемов учебной работы, ее качества и оценок на основе совместного обсуждения. Это, с одной стороны, стимулирует и организует самостоятельное и осмысленное учение учащихся, а с другой – создает в процессе обучения благоприятную психологическую атмосферу уверенности и безопасности, свободы и ответственности;

4) организация процесса обучения в разновозрастных ученических диадах, в которых один учащийся выполняет функции ассистента учителя. Этот прием обеспечивает существенный прогресс в обучении, значительно повышает у учащихся мотивацию учения и уверенность в достижении стоящих перед ними учебных целей;

5) распределение учащихся класса на две группы, в одну из которых входят учащиеся с позитивными установками в отношении гуманистического (свободного) обучения, а в другую – те, кто более склонен в силу каких-либо причин (обычно связанных с особенностями семейного воспитания) к традиционному обучению;

6) организация групп свободного общения (как отдельно для учащихся и учителей, так и смешанных) с целью повышения уровня психологической культуры межличностного общения, актуализации личностных установок (открытости, доброжелательности, безоценочного принятия), характерных для участников фасилитируемого обучения.

К. Роджерс выделяет принципы, которыми следует руководствоваться педагогу, стремящемуся к гуманизации межличностных взаимоотношений с учащимися:

1. С самого начала учебного процесса учителю необходимо демонстрировать детям свое полное доверие к ним.

2. Следует помогать учащимся в формировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группами, так и перед каждым учащимся в отдельности.

3. Нужно всегда исходить из того, что у учащихся есть внутренняя мотивация к учению.

4. Учителю необходимо выступать для учащихся источником разнообразного опыта, человеком, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи.

5. Важно, чтобы в такой роли педагог выступал для каждого учащегося.

6. Учитель должен развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и понимать его.

7. Необходимо стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого.

8. Следует активно выражать в группе свои чувства.

9. Необходимо быть активным участником группового взаимодействия.

Итак, К. Роджерс подчеркивает в своих работах, что обучение должно стать путем личностного роста учащихся и педагогов. Учителю следует быть фасилитатором, способствующим проявлению инициативы и осуществлению личностного взаимодействия учеников, содействующим процессу их психического развития.

Т. Грегори считает, что педагогу, создающему условия для личностного роста своих учеников и себя самого, необходимо владеть навыками “аффективного преподавания”. Помимо собственно преподавания своего предмета педагог должен работать с эмоциональными проявлениями (своими и учеников) как с особым содержанием. По мнению этого американского исследователя, существуют четыре навыка “аффективного преподавания”, которые можно назвать техниками педагогической фасилитации (эмпатия, уважение, искренность, общение) [6, с. 48].

В. Н. Смирнов указывает, что феномен фасилитации возникает только в том случае, если педагог является авторитетным, референтным, признанным [8].

В результате педагогического взаимодействия возникают различные психологические новообразования личностного и межличностного характера, которые принято называть изменениями или эффектами. В последнее время эти новообразования получили название феноменов. Они могут иметь конструктивный (развивающий) и деструктивный (разрушающий) характер. Одним из значимых конструктивных феноменов педагогического взаимодействия является психологический статус личности, без обретения которого не может осуществляться процесс активного, последовательного прогрессивного развития и саморазвития личности. Статус характеризует не только реальное место ученика в системе межличностных отношений, но и положение в классе, семье, группах сверстников, которое он приписывает самому себе.

Потребность в построении себя как личности, в самосовершенствовании не возникает спонтанно, она развивается в процессе педагогического взаимодействия. Именно педагогическое влияние позволяет ученику осознать несовпадение “Я-реального” и “Я-идеального”, без чего невозможно развитие. Педагогическая поддержка не только несет на себе функцию защиты ребенка от неуверенности, страха невыполнения учебных заданий, но и помогает в утверждении статуса ученика.

Феномен авторитета педагога имеет особое значение в реализации используемых им стратегий педагогического взаимодействия. Наблюдения психологов и педагогов показывают, что педагог может быть авторитетным лицом для учащихся любого возраста, но основания его авторитета различны.

В процессе педагогического взаимодействия могут возникать психологические феномены, зачастую не осознаваемые ни учащимися, ни учителями. Эти воздействия можно назвать ненаправленными и произвольными.

Модели педагогического взаимодействия не складываются сами собой. Они имеют социокультурную заданность, отражают специфику жизненного пути педагога, его возрастные, личностные характеристики, а также уровень профессиональной компетентности и педагогического творчества.

Но нередко возникают ситуации, когда учитель тормозит активность учащихся, вызывая у них негативное отношение не только к себе, но и к деятельности, в которую они включены. Эти проявления известны как феномен негативной фасилитации. Она ведет к возникновению психологических барьеров и комплексов, а затем реализуется в защитных реакциях организма: повторных действиях, грубости, болтливости.

В. Н. Смирнов подчеркивает необходимость учета следующих подходов для создания на занятиях среды, оптимальной для решения образовательной задачи на основе сотрудничества педагога с учащимися:

- *интерактивного*, основанного на свободе обучающегося, решающего образовательную задачу, на обратной связи в системе "преподаватель-ученик", непрерывном общении преподавателя и учащихся, учете реакций обучаемых и оптимизации образовательной среды для повышения эффективности процесса обучения. К интерактивным методам обучения относятся, в частности, направленная дискуссия и разнообразные по форме ролевые и имитационные игры, моделирующие ситуации, появляющиеся в процессе решения проблем;

- *фасилитационного*, предполагающего создание на занятиях среды, оптимальной для решения образовательной задачи на основе сотрудничества педагога с учащимися, принятия и постоянной поддержки учащихся, веры в их способности, взаимоуважения и доверия. Фасилитационный подход содействует развитию активной личностной позиции, наиболее полному удовлетворению познавательных и творческих потребностей, а следовательно, и самореализации учащихся.

В зарубежной психологии изучалась связь между фасилитационными способностями учителей и уровнем их общефизического развития. Установлено, что общефизическое развитие является важным условием межличностного общения, поскольку фасилитация учения требует высокого уровня психического и психофизиологического функционирования учителя.

В этой связи можно предположить, что большинство учителей, характеризующихся низким уровнем общефизического развития (страдающих, например, от излишнего веса, повышенного артериального давления, сердечной недостаточности, имеющих другие соматические отклонения), по чисто приспособительным причинам неосознанно избегают работы в напряженном режиме фасилитации учения.

Анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы по проблеме фасилитации позволил определить основные концептуальные положения развития педагогической фасилитации.

Педагоги, работающие в русле идей гуманистической психологии, допускают самостоятельность и ответственную свободу учащихся при составлении учебной программы, постановке учебных целей, оценивании результатов учебной работы. При этом педагог выступает не только как руководитель, но и как фасилитатор учения, т. е. человек, создающий благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения, активизирующий и стимули-

рующий любознательность и познавательные мотивы учащихся, групповую учебную работу, поддерживающий проявления в ней кооперативных тенденций, предоставляющий учащимся разнообразный учебный материал.

Переход традиционно работающего педагога к такому новому для него стилю деятельности происходит постепенно, поскольку он связан с глубокой и, следовательно, достаточно медленной личностной перестройкой и педагога, и учащихся. При этом ведущими являются не столько изменения содержания и методов преподавания, сколько становление и укрепление основных личностных установок, постоянный личностный профессиональный рост педагога-фасилитатора.

Анализ поведения учащихся на занятиях педагогов-фасилитаторов показал, что (по сравнению с поведением на традиционных занятиях) учащиеся более инициативны в речевом общении, задают больше вопросов, больше времени заняты решением собственно учебных задач, обнаруживают более высокий уровень когнитивного функционирования (например, больше времени затрачивают на различные мыслительные действия и меньше – на мнемонические). Они также реже пропускают занятия, демонстрируют более высокие академические достижения по всем учебным дисциплинам, создают меньше проблем для педагога на занятиях. Установлено, что выраженность всех этих различий прямо пропорциональна продолжительности работы педагога-фасилитатора с учащимися.

Анализ работы педагогов показал, что, чем выше их способности к фасилитации учения, тем более индивидуализированным, дифференцированным и творческим является их подход к учащимся, тем больше внимания они уделяют переживаниям учащихся, чаще вступают с ними в диалоги, сотрудничают с ними при проектировании учебного процесса, используют их предложения в своей работе.

При использовании психотехнологий выявлено, что большинство педагогов может повысить уровень фасилитации. Важным условием эффективности психотехнологий является открытость данных о результатах психологической диагностики индикаторов (показателей) фасилитационных способностей педагогов.

Анализ литературы по вопросам развития фасилитации педагога, а также наблюдение за деятельностью педагогов, которым присуща педагогическая фасилитация, позволили нам определить основные индикаторы фасилитационных способностей. Затем был осуществлен подбор методик для адекватного измерения этих показателей. В исследовании приняли участие 104 слушателя (женщин – 72, мужчин – 32) курсов повышения квалификации Института развития регионального образования (Нижний Тагил), работающих учителями физической культуры.

В конструктор разрабатываемого теста были включены следующие шкалы: эмпатия, интроверсия-экстраверсия, лидерство, коммуникативность, рефлексия, искренность (табл. 1). В последующих испытаниях тест был проверен на надежность и валидность (табл. 2, 3).

Оценка конструктивной валидности осуществлялась путем психологического анализа присутствия феномена фасилитации в суждениях и по тестам: "Лидер", "Способность педагога к эмпатии" (И. М. Юсупова), "Социально-коммуникативная компетентность" (шкала "социально-коммуникативная неуклюжесть"), тесту-опроснику уровня субъективного контроля (шкалы "общая интернальность", "интернальность в межличностных отношениях").

В исследовании приняли участие учителя с разным стажем работы (табл. 4).

Таблица 1

Коэффициенты ранговой корреляции шкал опросника

Шкала	Рефлексия	Коммуникативность	Лидерство	Экстраверсия-интроверсия	Эмпатия
Рефлексия	1,0	0,30	0,08	0,13	-0,01
Коммуникативность		1,0	0,67	0,40	0,21
Лидерство			1,0	0,59	0,30
Экстраверсия-интроверсия				1,0	0,07
Эмпатия					1,00

Таблица 2

Проверка надежности теста по методу коррелирования "четной" и "нечетной" половины теста

Шкала	Коэффициент ранговой корреляции	Надежность
Рефлексия	0,614	0,760
Коммуникативность	0,583	0,737
Лидерство	0,833	0,909
Экстраверсия-интроверсия	0,515	0,680
Эмпатия	0,615	0,762
Искренность	0,538	0,700

Таблица 3

Проверка конструктивной валидности теста путем ранговой корреляции с апробированными валидными тестами.

Шкала	Тест	Коэффициент ранговой корреляции	Уровень значимости
Рефлексия	Тест "Социально-коммуникативная компетентность" (шкала "социально-коммуникативная неуклюжесть")	-0,378	0,01
Коммуникативность	Тест-опросник уровня субъективного контроля (шкала "интернальность в межличностных отношениях")	-0,836	0,01
Лидерство	Тест "Лидер"	0,677	0,01
Экстраверсия-интроверсия	Тест-опросник уровня субъективного контроля (шкала "общая интернальность")	-0,741	0,01
Эмпатия	Тест "Эмпатия"	0,254	0,05

Таблица 4

Педагогический стаж учителей

Пол	Стаж, лет				
	до 3	3-7	7-14	15-20	20-30
Мужчины, чел.	9	8	5	6	4
Женщины, чел.	9	15	17	21	10

Применение корреляционного анализа позволило выявить взаимосвязи в группе мужчин и женщин в зависимости от стажа педагогической деятельности. Математико-статистическая обработка данных была проведена с помощью компьютерной программы Excel с точностью до 0,001.

В данной выборке были обнаружены корреляционные связи между рефлексией и стажем. Можно предположить, что, чем больше стаж, тем в большей степени педагог рефлексировал свою деятельность. Также выявлена положительная связь между рефлексией и коммуникативностью. Это может свидетельствовать о том, что развитие педагогической рефлексии способствует совершенствованию коммуникативных способностей преподавателя.

Обнаружена положительная взаимосвязь между полом и коммуникативностью, лидерством, экстраверсией-интроверсией. Это позволяет говорить о том, что мужчины более открыты в общении и являются лидерами в коллективе.

Коммуникативность взаимосвязана с лидерством, экстраверсией-интроверсией и эмпатией. Таким образом, чем более развиты коммуникативные способности, тем выше у педагога стремление к лидерству. Если у педагога хорошо развиты коммуникативные способности, то он открыт в общении внешнему миру окружающих людей и событий, жизнерадостен, у него отчетливо выражены лидерские качества. Педагог с хорошо развитыми коммуникативными способностями чувствителен к потребностям и проблемам окружающих, великодушен, эмоционально отзывчив, стремится поддерживать хорошие отношения между людьми, помогать другим.

Лидерство взаимосвязано со шкалой "экстраверсия-интроверсия". Это свидетельствует о том, что если у педагога хорошо развиты лидерские качества, то он любит быть в центре внимания, способен принимать другого человека как значимого, общителен, направлен к внешнему миру окружающих людей и событий.

Коэффициент надежности составил по шкале "рефлексия" 0,76; по шкале "коммуникативность" – 0,737; по шкале "лидерство" – 0,909; по шкале "экстраверсия-интроверсия" – 0,68; по шкале "эмпатия" – 0,762; по шкале "искренность" – 0,7.

Шкала "рефлексия" обратно пропорционально коррелирует со шкалой "социально-коммуникативная неуклюжесть" в тесте "Социально-коммуникативная компетентность", т. е., чем больше развита у педагога рефлексия, тем в меньшей степени проявляется социально-коммуникативная неуклюжесть.

Обнаружена обратно пропорциональная взаимосвязь между шкалами "коммуникативность" и "интернальность в межличностных отношениях" в тесте "Уровень субъективного контроля". Это может свидетельствовать о том, что, чем лучше у педагога развиты коммуникативные способности, тем он менее интернален в межличностных отношениях. Шкала "экстраверсия-интроверсия" обратно пропорционально коррелирует со шкалой общей интернальности в тесте "Уровень субъективного контроля". Это позволяет говорить о том, что, чем более педагог открыт внешнему миру, общителен, тем менее он интернален.

Шкала "лидерство" прямо пропорционально коррелирует с тестом "Лидер", а шкала "эмпатия" – с тестом "Эмпатия".

Эти исследования подтвердили валидность выдвигаемого конструкта. Расчеты показали, что тест не дублирует другие тесты.

Далее были изучены индивидуально-психологические особенности педагогов, установлены степени развитости отдельных свойств личности, а также собрана информация о результатах деятельности педагогов (анкеты студентов, педагогов). На основании изложенных теоретических положений была определена цель второго этапа эксперимента – изучить уровень развития фа-

силитации у педагогов Нижнетагильского педагогического колледжа № 2 и оценить результативность их деятельности.

Для осуществления поставленной цели нами были решены следующие задачи:

1) выявлена целесообразность использования личностно ориентированного обучения как одного из условий профессионального становления специалистов;

2) определен уровень развития педагогической фасилитации у педагогов колледжа.

Диагностика преподавателей проводилась по сконструированному нами опроснику. В эксперименте приняли участие 68 педагогов и 157 студентов 1–3-го курсов отделений иностранного языка и физической культуры. Все преподаватели колледжа, принявшие участие в эксперименте, имели высшее педагогическое образование.

Обработка результатов диагностики показала, что у 14% преподавателей высокий уровень педагогической фасилитации. Это выражается в том, что они очень критично относятся к себе, пытаются всегда выявить причинно-следственные связи явлений, хорошо работают в коллективе и для коллектива, легко устанавливают и поддерживают контакты, воспринимают студентов как значимых, открыты в общении, жизнерадостны, направлены к внешнему миру окружающих людей и событий, имеют ярко выраженные лидерские качества, достаточно развитые деловые качества. Эти педагоги чувствительны к потребностям и проблемам окружающих, великодушны, с неподдельным интересом относятся к людям, эмоционально отзывчивы, стремятся к поддержанию хороших отношений с людьми, всегда готовы прийти на помощь другим.

Средний уровень педагогической фасилитации отмечен у 59% преподавателей. Это выражается в том, что педагоги не всегда контролируют свои действия и поступки, недостаточно критично оценивают их. Поведение таких педагогов устойчиво, и они не считают нужным его изменять в зависимости от ситуации. Пытаясь выявить причины возникшей проблемы, они обвиняют других и не видят, что сами являются главным ее источником. Эти педагоги недостаточно открыты в общении, необходимость новых контактов иногда выводит их из равновесия. У них недостаточно развиты лидерские качества, они склонны к подавлению других, к конфликтам. Педагоги со средним уровнем фасилитации не относятся к числу особо чувствительных людей, в межличностных отношениях они в большей степени склонны судить о других по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям, им не чужды эмоциональные проявления, но отсутствует раскованность чувств, и это мешает полноценному восприятию людей.

Низкий уровень педагогической фасилитации выявлен у 27% преподавателей. Это выражается в том, что педагоги слышат только себя и никак не реагируют на окружающих, проявляют к ним эмоциональную холодность, не контролируют свои действия и поступки, не критичны по отношению к себе, небрежны в отношениях с людьми, непредсказуемы в силу закрытости лично-

сти. Эти педагоги не обладают лидерскими качествами, необходимость новых контактов надолго выводит их из равновесия, им присуща направленность личности на внутренний мир, они испытывают затруднения в установлении контактов с людьми. В межличностных отношениях такие педагоги нередко оказываются в неловком положении, во многом не находят взаимопонимания с окружающими.

Для определения эффективности деятельности педагога и стиля взаимоотношений на занятиях и во внеучебной деятельности между преподавателем и студентами, что важно при лично ориентированном обучении, было проведено анкетирование по методике В. П. Симонова [5]. Основными интересующими нас параметрами были микроклимат на занятии, способствующий творческой деятельности, умение вызвать и поддержать интерес к образовательной области, способность снять напряжение и усталость, умение наладить контакт с группой и каждым студентом, умение справедливо разрешать споры, конфликты, доброжелательность, тактичность, объективность в оценивании деятельности студентов, заинтересованность в их успехе. Результаты анкетирования подтвердили оценки уровня педагогической фасилитации у тестируемых преподавателей.

На 2–3-м курсах была использована карта экспертной оценки лично ориентированного потенциала урока, экспертами которого выступали студенты. Нас интересовало, какие методы, формы организации педагогического процесса осуществляют педагоги в группах студентов отделений иностранного языка и физической культуры для повышения эффективности образовательного процесса, насколько учитывается в обучении принцип профессиональной направленности. Результаты анкетирования студентов Нижнетагильского педагогического колледжа позволяют сделать следующие выводы:

- студенты на занятиях педагогов-фасилитаторов более инициативны в речевом общении, задают больше вопросов, больше времени заняты решением собственно учебных задач, обнаруживают более высокие уровни когнитивного функционирования (например, больше времени затрачивают на различные мыслительные действия и меньше – на мнемонические);

- студенты демонстрируют более высокие академические достижения по всем учебным дисциплинам, создают меньше проблем для педагога на занятиях, стабильно повышают свой IQ (коэффициент интеллектуальности) и показатели креативности на протяжении всего учебного года;

- анализ работы педагогов показал, что, чем выше у них развита педагогическая фасилитация, тем более индивидуализированно, дифференцированно и творчески они подходят к студентам, тем больше внимания уделяют их переживаниям, чаще вступают с ними в диалоги, активнее сотрудничают со студентами при проектировании учебного процесса, чаще используют их предложения в своей работе.

Обобщение результатов исследования педагогической фасилитации показало следующее:

1. Необходимо усиление психологизации содержания и технологий обучения, приведение их в соответствие с данными современной психологической науки.

2. Наиболее благоприятные условия для реализации фасилитационного подхода создаются при личностно ориентированном обучении.

3. Исследования показали необходимость изменения представлений о педагогическом мастерстве как о совокупности профессиональных знаний, умений и навыков, развиваемых в процессе выполнения педагогической деятельности и в значительной степени определяемых стажем работы как мерой педагогического опыта. Педагогическое мастерство – это результат личностного роста педагога в своей профессии, совершенствования его целостного творческого и личностного потенциала, неразрывно связанного со специфической личностной позицией учителя в социально-психологическом контексте учебно-воспитательного процесса.

Литература

1. Грегори Т. Социальное взаимодействие и обучение // Психол. наука и образование. 1996. № 2.
2. Майерс Д. Социальная психология: Пер. с англ. СПб., 1997.
3. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., 1995.
4. Роджерс К. Вопросы, которые я бы задал, если бы был учителем // Семья и шк. 1987. № 11.
5. Симонов В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. М., 1995.
6. Смирнов В. Н. Педагогические теории, системы и технологии. М., 1997.

УДК 159.9: 377

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ – НОВАЯ ОТРАСЛЬ ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Э. Ф. Зеер

Психологически обусловленные проблемы профессионального образования. В современной психологической науке психология профобразования как самостоятельная отрасль не представлена, термин “психология профессионального образования” не применяется. Психологически обусловленные проблемы профессионального образования рассматриваются в основном педагогической психологией, психологией труда, возрастной психологией и акмеологией. В настоящее время назрела необходимость выделения новой отрасли